

Glutsch, Nina; König, Johannes; Rothland, Martin

## **Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl?**

*Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 4, S. 461-485*



Quellenangabe/ Reference:

Glutsch, Nina; König, Johannes; Rothland, Martin: Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 4, S. 461-485 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221626 - DOI: 10.25656/01:22162

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221626>

<https://doi.org/10.25656/01:22162>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2018

---

## Bildungswahl und Bildungsverläufe

---

Internate in Deutschland

(Dis-)Kontinuitäten von Ausbildungsverläufen  
im dualen System

Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften  
bei Eintritt in ihre Ausbildung

Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit  
bei der Hochschulwahl in Frankreich

Nutzungsverläufe für fachdidaktische Studieninhalte  
der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik im Lehr-  
amtsstudium

## Inhaltsverzeichnis

### *Bildungswahl und Bildungsverläufe*

*Ivo Züchner/Katrin Peyerl/Lisa-Marie Siegfried*

Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld ..... 417

*Volker Kotte*

„Durchläufer“ und „Drop-Outs“. (Dis-)Kontinuitäten  
von Ausbildungsverläufen im dualen System ..... 441

*Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland*

Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt  
in ihre Ausbildung. Unterschiede nach Fächerwahl? ..... 461

*Oliver Winkler*

Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl  
in Frankreich ..... 486

*Jörg Doll/Nils Buchholtz/Gabriele Kaiser/Johannes König/*

*Albert Bremerich-Vos*

Nutzungsverläufe für fachdidaktische Studieninhalte der Fächer Deutsch,  
Englisch und Mathematik im Lehramtsstudium. Die Bedeutung  
der Lehrämter und der Zusammenhang mit Lehrinnovationen ..... 511

### *Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2017 ..... 533

Impressum ..... U3

Table of Contents

Educational Choice and Educational Course

*Ivo Züchner/Katrin Peyerl/Lisa-Marie Siegfried*  
Boarding Schools in Germany: Approximations to a heterogeneous field ..... 417

*Volker Kotte*  
(Dis-)Continuities and Dropouts in Careers in Vocational Training  
and Education in Germany ..... 441

*Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland*  
Preservice Teachers’ Motivations for Choosing Teaching as a Career:  
Does the subject choice matter? ..... 461

*Oliver Winkler*  
Spatial Distance and Social Inequality in Higher Education Choice  
in France ..... 486

*Jörg Doll/Nils Buchholtz/Gabriele Kaiser/Johannes König/  
Albert Bremerich-Vos*  
Trends in the Use of Subject-specific Didactic Study Contents  
in the Subjects German, English and Mathematics in Teacher Education.  
The importance of the degree program and the relation to teaching  
innovations ..... 511

Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2017 ..... 533

Impressum ..... U3

*Nina Glutsch/Johannes König/Martin Rothland*

# Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung

## *Unterschiede nach Fächerwahl?*

**Zusammenfassung:** In empirischen Studien zur Berufswahlmotivation wird insbesondere mit Blick auf Faktoren wie Geschlecht oder Studiengang untersucht, welche Motivation der Berufswahl LehrerIn zugrunde liegt. Dagegen liegen wenige Erkenntnisse dazu vor, ob Unterrichtsfächer bzw. Fächerkombinationen auch im Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation stehen. Ziel dieses Beitrags ist deshalb, die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden anhand einer Stichprobe von  $n = 1365$  StudienanfängerInnen im ersten Semester der Studiengänge Gymnasial- sowie Haupt-/Real-/Gesamtschullehramt in Deutschland unter Berücksichtigung ihrer Fächerkombinationen zu untersuchen. Die Ergebnisse weisen auf geringe Unterschiede zwischen den Fächergruppen hin, zeigen aber Differenzen in Bezug auf die studierten Lehrämter in Kombination mit den Fächergruppen.

**Schlagnworte:** Lehramtsstudierende, Berufswahlmotivation, Fächerkombination, Fächerdifferenzen, LehrerInnenausbildung

## 1. Einleitung

Grundlegende motivationale Orientierungen können, neben kognitiven Fähigkeiten, einen entscheidenden Einfluss auf erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse von Lehramtsstudierenden haben und spielen auch für die professionelle Kompetenz von Lehrkräften eine Rolle (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Kaub et al., 2012). Motivationale Orientierungen als Teil der LehrerInnenkompetenz werden beispielsweise hinsichtlich ihres Einflusses auf die Qualität des Unterrichts, den Lernerfolg von SchülerInnen (vgl. z. B. Kunter et al., 2011; Watt & Richardson, 2013), die Berufszufriedenheit und das Burnout-Risiko von Lehrkräften (vgl. Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Rothland, 2012) untersucht. Aktuelle Studien zeigen, dass eine Übereinstimmung von Persönlichkeit und Berufsumwelt zu höherer Berufszufriedenheit und größerem inhaltlichen Interesse beiträgt (vgl. z. B. Kaub, Karbach, Spinath & Brünken, 2016; Holland, 1985). So geht im LehrerInnenberuf ein hohes soziales Interesse mit einer höheren Berufszufriedenheit und größeren Leistungsfähigkeit in der Ausbildung und im Beruf einher, was wiederum die Burnout-Gefahr bei LehrerInnen verringert (vgl. Kaub et al., 2016; Reichl, Wach, Spinath, Brünken & Karbach, 2014; Watt & Richardson, 2007; Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Die Berufswahlmotivation kann aber auch auf individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse sowie auf die Kompetenzentwicklung und den Kompetenzzuwachs wirken, wobei diese Zusammenhänge noch wenig erforscht sind (vgl. König & Rothland, 2012; König, Rothland, Tachtsoglou & Klemenz, 2016). In jüngeren Studien wurde insbesondere mit Blick auf Faktoren wie Geschlecht oder Studiengang verstärkt untersucht, welche Motivation der Berufswahl LehrerIn zugrunde liegt (vgl. Richardson, Karabenick & Watt, 2014). Hier finden sich Unterschiede in den Motiv- und Interessenslagen sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei Lehrkräften wieder (vgl. Rothland, 2014). Als „Hauptmotiv“ kann das „Interesse bzw. die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ charakterisiert werden (Rothland, 2014, S. 355). Dagegen liegen noch wenige Erkenntnisse dazu vor, ob bestimmte Unterrichtsfächer bzw. eine bestimmte Fächerkombination auch im Zusammenhang mit bestimmten Berufswahlmotiven stehen (vgl. Ziegler, 2009; Weiß, Braune, Kollmannsberger & Kiel, 2012; Rothland, 2017).

Das Ziel des vorliegenden Beitrages ist deshalb, mit Hilfe differentieller Analysen diesen Forschungsbereich zu ergänzen und die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in Deutschland in Abhängigkeit ihrer gewählten Fächerkombination zu untersuchen. Die Ergebnisse sollen in Bezug auf mögliche Unterschiede zwischen den Fächergruppen mit Hollands (1985) Interessens- und Umwelttypen verglichen werden.

## 2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

### 2.1 Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden

Verschiedene internationale und nationale Studien zeigen, dass allgemein bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden intrinsische sowie soziale Motive und Interessen überwiegen und pragmatische, extrinsische Motive geringer ausgeprägt sind (vgl. Watt & Richardson, 2012; Richardson & Watt, 2010; Rothland, 2014; Brookhart & Freeman, 1992). Dies wird auch durch zahlreiche Studien mit dem Erhebungsinstrument des FIT-Choice-Modells belegt, das Watt und Richardson entwickelt haben (2007) und das sich international vergleichend einsetzen lässt: Die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zu unterrichten (wahrgenommene Lehrbefähigung), der intrinsische Wert und der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, spielen in den meisten Untersuchungen die größte Rolle bei der Wahl des Lehramtsstudiums bzw. des LehrerInnenberufs (vgl. Watt & Richardson, 2012; Watt et al., 2012; König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013). Allerdings ist hierbei der sozio-kulturelle Hintergrund zu berücksichtigen, da in manchen Ländern durchaus extrinsische Gründe wie das Gehalt oder die berufliche Sicherheit das Hauptmotiv darstellen, den Beruf ergreifen zu wollen (vgl. Watt et al., 2012).

In Abgrenzung zu Studierenden anderer Studiengänge weisen Lehramtsstudierende höher ausgeprägte soziale Motive auf (vgl. Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke & Trautwein, 2015; Neugebauer,

2013). Innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden ist häufig belegt worden, dass sich Gymnasiallehrämter von anderen Lehrkräften dadurch unterscheiden, dass sie ein höheres fachliches und geringeres pädagogisches Interesse sowie höhere kognitive Fähigkeiten aufweisen (vgl. Roloff Henoch et al., 2015; Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 2004; Neugebauer, 2013; Herrmann, 2004). Klusmann et al. (2009) konnten zudem in einer Längsschnittstudie zeigen, dass die Entscheidung für ein Lehramtsstudium vor allem durch eine ausgeprägte soziale Orientierung und sprachlich-künstlerische Interessen vorhergesagt werden kann. Innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden bzw. zwischen den Studiengängen findet sich dagegen ein Unterschied „in Form von niedrigeren kognitiven Eingangsvoraussetzungen bei den zukünftigen Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrkräften“ (Klusmann et al., 2009, S. 265) im Vergleich zu den Gymnasiallehramtsstudierenden. Nicht belegt werden konnte hier ein Einfluss der Studienfächer auf die Unterschiede zwischen den Lehrkräften (Klusmann et al., 2009, S. 274).

Roloff Henoch et al. (2015) konnten dagegen zeigen, dass Lehramtsstudierende der Naturwissenschaften höhere kognitive Fähigkeiten im Vergleich zum Rest der Lehramtsstudierenden aufweisen. Studierende der Naturwissenschaften zeigten höhere intellektuell-forschende und praktisch-technische Interessen und waren weniger künstlerisch und sozial interessiert als Lehramtsstudierende anderer Fächer. Bei den sozialen Fähigkeiten ergaben sich mehr Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden naturwissenschaftlicher Fächer und nicht-naturwissenschaftlicher Fächer als beim Vergleich der Lehramtsstudierenden zu allen anderen.

In der vorliegenden Studie werden schwerpunktmäßig altruistische Berufswahlmotive untersucht. Zur altruistischen Motivation (vgl. Alexander, 2008) zählen sowohl der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, als auch die sozial-gesellschaftlichen Motive wie die Zukunft der Kinder und Jugendlichen mitgestalten, soziale Benachteiligung aufheben und einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten zu wollen (vgl. König et al., 2016). Der intrinsische Wert und die eigene wahrgenommene Lehrbefähigung werden ebenfalls analysiert, genau wie die Verlegenheitslösung und die berufliche Sicherheit. Außerdem werden der Einfluss der eigenen Lehr-Lernerfahrungen und der positive Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung untersucht (vgl. Abschnitt 5.2).

## 2.2 *Fachspezifische Berufswahlmotive*

Die Befunde bisheriger Studien zeichnen ein uneinheitliches Bild der Motivlagen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften in Abhängigkeit ihrer Fächerkombinationen. Bislang wurden geringe oder gar keine Unterschiede in den Motiven zwischen Studierenden naturwissenschaftlicher Fächer sowie sprach- und geisteswissenschaftlicher Fächer festgestellt (vgl. z. B. Blömeke, Buchholtz, Suhl & König, 2012; Kaub et al., 2012; Gold & Giesen, 1993). So verglichen Blömeke et al. (2012) Mathematiklehramtsstudierende, die ein naturwissenschaftliches Zweitfach studierten, mit Mathematiklehramts-

studierenden, die ein anderes Zweitfach gewählt hatten. Die Ergebnisse lassen es nicht zu, von „unterschiedlichen Kulturen“ (Blömeke et al., 2012, S. 9) zu sprechen. Auch Rothland, König und Wolf (2015) konnten bei einer Untersuchung von (zukünftigen) GeschichtslehrerInnen keine fachbezogene Varianz ermitteln.

Dagegen konnten in einer Untersuchung auf Grundlage des FIT-Choice-Modells in der Türkei beispielsweise Kiliç, Watt und Richardson (2012) belegen, dass Lehramtsstudierende, die ein naturwissenschaftliches Fach gewählt hatten, höhere Werte auf der Skala Verlegenheitslösung erzielten und niedrigere Werte in allen anderen Bereichen. Kaub et al. (2012) konnten zeigen, dass Studierende der rein naturwissenschaftlichen Fächer eine „schlechtere Passung“ zum sozialen Umfeld Schule zeigten (S. 245), aber höhere praktisch-technische und intellektuell-forschende Interessensausprägungen hatten. Studierende der Fächerbereiche Geistes- und Sprachwissenschaften in Kombination waren am stärksten sozial orientiert. Hier findet sich demnach ein Hinweis darauf, dass eine Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden für weitere Untersuchungen sinnvoll sein kann, da sich fachabhängige Varianzen in Bezug auf die Interessenlagen zeigten.

Eine fachspezifische Betrachtung der Berufswahlmotivation begründet sich zum einen dadurch, dass das Lehramtsstudium in Deutschland, zumindest für den Sekundarbereich und insbesondere für das gymnasiale Lehramt (Sekundarstufe II), vornehmlich fachwissenschaftlich ausgerichtet ist und sich somit auch größere Unterschiede in der Ausbildung je nach Fachbereich ergeben können (vgl. auch Roloff Heno et al., 2015). Zum anderen kann angenommen werden, dass mit den gewählten Fächern individuelle Interessen und Anforderungen sowie Motive assoziiert werden (vgl. Weiß et al., 2012). Die Annahme, dass die Berufswahl bzw. das berufliche Interesse und die entsprechenden Motive mit der beruflichen Umwelt übereinstimmen, findet sich auch in Theorien zur Berufswahl wieder (vgl. z.B. Holland, 1985; Parsons, 1909). So besteht nach Hollands (1985) renommiertem Modell der typologischen Berufswahltheorie eine Kongruenz zwischen dem individuellen Interesstypus einer Person und den spezifischen Charakteristika einer beruflichen Umwelt. Holland ordnet insgesamt sechs grundlegende Typen *R-I-A-S-E-C* (*Realistic-Investigativ-Artistic-Social-Enterprising-Conventional*) in einem hexagonalen Modell (vgl. Abbildung 1) an. Diese Typen bilden dann wiederum unterschiedliche Muster, die aus einem Haupttypen und zwei weiteren Typenbezeichnungen bestehen und Menschen bzw. deren Persönlichkeitsstruktur sowie Berufsfelder charakterisieren (vgl. auch für den deutschsprachigen Raum den Allgemeine Interessen-Struktur-Test Revision (AIST-R) von Bergmann und Eder (2005) oder den EXPLORIX nach Joerin, Stoll, Bergmann und Eder (2004)).<sup>1</sup>

Der LehrerInnenberuf wird als sozialer Beruf gekennzeichnet und dem Muster *SAE* (*Social, Artistic, Enterprising*) zugeordnet (Holland 1985, S. 187; vgl. auch Bergmann, 1992). Speziellere Berufsbezeichnungen können nach Holland von dem Muster *SAE* abweichen: Grundschullehrkräfte mit dem Muster *SAE* von dem Muster der Sonderpäd-

1 Mögliche Zusammenhänge zwischen Interessen und Berufswahlmotiven sind in Bezug auf Berufswahltheorien und das RIASEC-Modell noch nicht untersucht.



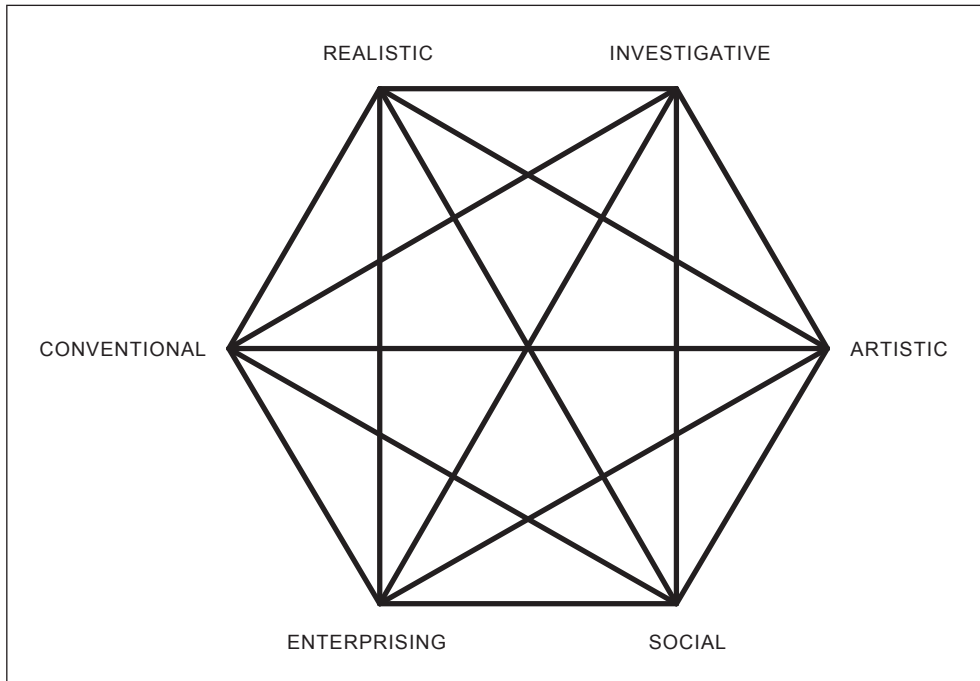


Abb. 1: Hexagonales Modell der Persönlichkeits- und Umwelttypen nach Holland (1985, S. 29)

agogInnen *SAI* (Holland, 1985, S. 187). Dem Muster *SAE* ordnet Holland den „Foreign Language Teacher“ (Holland, 1985, S. 187) zu. Den „English Teacher“, das Äquivalent der Deutsch-Lehrkraft in Deutschland, siedelt er im künstlerisch-sozialen Bereich *ASE* an. Dagegen würden sich mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer bzw. Interessen den Codes *Investigativ* (forschend-intellektuell, methodisch, rational, analytisch, wissenschaftlich, technisch orientiert) und *Conventional* (traditionell, analytisch, strukturiert, praktisch orientiert) zuordnen lassen. Entsprechend klassifiziert Holland den „Mathematics Teacher“ mit dem Code *ISC* (Holland, 1985, S. 184) und den „Social Science Teacher“ mit dem Code *SIC* (Holland, 1985, S. 186). Aus dieser Klassifizierung könnte geschlossen werden, dass die Wahl eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Faches aufgrund der Betonung des forschend-intellektuellen Typus möglicherweise weniger gut zur sozialen Umgebung bzw. Tätigkeit des LehrerInnenberufes passt.

### 3. Studiendesign und Fragestellungen

#### 3.1 Bildung der Fächergruppen

Die Einteilung von Lehramtsstudierenden nach Fächergruppen stellt ein „grundsätzliches Problem“ dar (Kaub, 2015, S. 44), da je nach Lehramt in der Regel zwei oder mehr Fächer studiert werden (vgl. auch Rothland, 2014). Unter Berücksichtigung aktueller Studien zu unterschiedlichen Interessens- und Motivlagen in Abhängigkeit von der gewählten Fächerkombination und des Studienganges (vgl. z. B. Kaub et al., 2016; Roloff Henoch et al., 2015; Blömeke et al., 2012) sowie der Theorie Hollands (1985) ergeben sich verschiedene Möglichkeiten für die Fächergruppenbildung. Da Lehramtsstudierende der geisteswissenschaftlichen Fächer einigen Untersuchungen zufolge ein geringeres wissenschaftliches Interesse im Vergleich zu Studierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer aufweisen, wäre die Trennung zwischen Fächergruppen mit und Fächergruppen ohne mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer eine mögliche Einteilung (vgl. Roloff Henoch et al., 2015). Nach Holland (1985) könnte man die verschiedenen Schwerpunkte in die Typen-Gruppierungen „Sprachenlehrer“, „Geisteswissenschafts-, Musik- und Kunstlehrer“, „Sozialwissenschaftslehrer“ und „Mathematik- und Naturwissenschaftslehrer“ einordnen. Eine weitere Differenzierung wäre allerdings notwendig, da sowohl sogenannte reine und gemischte Gruppenzugehörigkeiten auftreten können und Motivlagen nicht immer eindeutig zuzuordnen wären. So haben Kaub et al. (2012) Lehramtsstudierende nach ihren gewählten Fächergruppen der Natur-, Geistes-, Sprach- und Sportwissenschaften und den jeweiligen Mischtypen unterschieden.

Ferner lassen sich die Fächer Sport, Musik und Kunst keiner der übergeordneten Fakultäten bzw. Fächergruppen, die in den Lehramtsstudiengängen in Deutschland studiert werden können, zuordnen. Möglicherweise sind diese Fächer nicht nur mit einem besonderen Talent, sondern auch mit einem bzw. einer „größeren fachlichen Enthusiasmus, Interesse oder beruflicher Motivation“ verbunden, sodass „neben den theoriegeleiteten, deduktiven Ansätzen zusätzlich ein datengeleitetes Vorgehen bei der Bildung von Fachgruppen“ hilfreich sein könnte (Kaub, 2015, S. 45).

Blömeke et al. (2012) wiesen in ihrer Untersuchung von Mathematikstudierenden darauf hin, für die Untersuchung von Fächergruppen nach Erstfach zu unterscheiden und „Extremgruppen mit jeweils zwei MINT-Fächern und zwei geisteswissenschaftlichen Fächern“ zu bilden (Blömeke et al., 2012, S. 10). Auch Rothland et al. (2015) kommen zu dem Schluss, nach einem gemeinsamen Unterrichtsfach „in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit des Zweitfaches zu einer übergeordneten Fächergruppe zu differenzieren“ (Rothland et al., 2015, S. 499).

In der vorliegenden Studie wurden bei der Gruppenbildung die allgemeinen Fakultätszuordnungen an den Universitäten für diejenigen Fächer berücksichtigt, die von den Studierenden zum ersten Messzeitpunkt mit mindestens einer Nennung angegeben wurden (vgl. Schreiber, Darge, Tachtsoglou, König & Rothland, 2012). Nicht integriert wurden dabei Fächer und Bereiche wie Kunst oder Musik, die sich inhaltlich nicht den

großen fachlichen Gruppen zuordnen lassen und einzeln betrachtet werden müssten. Es wurden die folgenden Fächergruppen mit jeweils zwei studierten Fächern gebildet (vgl. Abbildung 2):

- (reine) Geistes-/Sozialwissenschaft (Gruppe A): Geschichte, Politik, Ethik, Religion, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaft, Gesellschaftslehre, Soziologie, Arbeitswissenschaft, Arbeitslehre.
- (reine) Sprachwissenschaft (Gruppe B): Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch.
- (reine) Mathematik/Naturwissenschaft (Gruppe C): Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Sachunterricht, Erdkunde, Technik, Informatik.
- (gemischte) Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachwissenschaft (Gruppe AB): Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch, Geschichte, Politik, Ethik, Religion, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaft, Gesellschaftslehre, Soziologie, Arbeitswissenschaft, Arbeitslehre.
- (gemischte) Geistes-/Sozialwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft (Gruppe AC): Geschichte, Politik, Ethik, Religion, Pädagogik, Wirtschaftswissenschaft, Gesellschaftslehre, Soziologie, Arbeitswissenschaft, Arbeitslehre, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Sachunterricht, Erdkunde, Technik, Informatik.
- (gemischte) Sprachwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft (Gruppe BC): Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Sachunterricht, Erdkunde, Technik, Informatik.

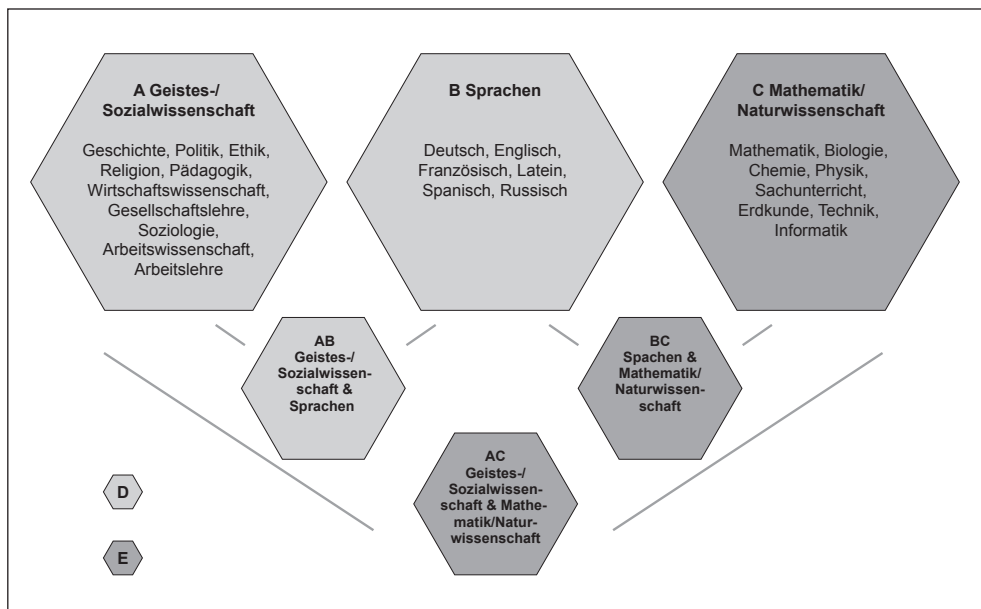


Abb. 2: Gruppenzuordnungen möglicher Fächerkombinationen

Darüber hinaus wurden folgende Zusammenfassungen vorgenommen:

- Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften (Gruppe D): Hierzu zählen sowohl die reinen als auch die gemischten Fächerkombinationen Gruppen A, B, AB.
- Mathematik und Naturwissenschaften (Gruppe E): Hierzu zählen sowohl die reinen als auch die gemischten Fächerkombinationen Gruppen C, AC, BC.

### 3.2 Fragestellungen und Hypothesen

Das Ziel der vorliegenden Studie ist, die Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in Deutschland in Abhängigkeit ihrer gewählten Fächerkombination zu untersuchen. Hierzu werden vier Fragestellungen bearbeitet. Die erste Fragestellung bezieht sich darauf, ob sich die Berufswahlmotivation von Studierenden mit den verschiedenen Fächerkombinationen (jeweils zwei studierte Fächer pro Gruppe) „A Geistes-/Sozialwissenschaft“, „B Sprachwissenschaft“, „C Mathematik/Naturwissenschaft“, „AB Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachwissenschaft“, „AC Geistes-/Sozialwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft“, und „BC Sprach- und Mathematik/Naturwissenschaft“ unterscheidet. Dies soll anhand einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden für die von der KMK (2009) klassifizierten Lehramtstypen 3 (Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I) und 4 (Lehrämter für die Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder das Gymnasium), überprüft werden. Da für beide Lehramtstypen sowohl die Ausbildung fachspezifisch erfolgt als auch die Wahl des LehrerInnenberufs und die Wahl eines Faches mit individuellen Interessen assoziiert wird, wird in der ersten ungerichteten Hypothese dementsprechend auf einer allgemeinen Ebene angenommen, dass es grundsätzlich zu Unterschieden bezogen auf die Berufswahlmotivation zwischen Studierenden der reinen und gemischten Fächerkombinationen A, B, C, AB, AC und BC kommt (H1).

Die zweite Fragestellung bezieht sich konkreter auf Unterschiede zwischen bestimmten Gruppen. Nach Hollands Typisierung (1985) passen Studierende der Mathematik und/oder Naturwissenschaften (Gruppe C) weniger gut zum sozialen Berufsumfeld Schule als ihre KommilitonInnen anderer Fächer und -kombinationen. Auch die Ergebnisse von Roloff Henoch et al. (2015) und Kaub et al. (2012, 2016) deuten in diese Richtung. Mit der zweiten Hypothese wird daher untersucht, ob Unterschiede bei den vier Fächergruppen mit einer reinen und gemischten Kombination vorliegen. Es wird angenommen, dass bei den Studierenden der Gruppe C die altruistischen Motive („Sozial-gesellschaftliche Motivation“ und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“) signifikant geringer ausgeprägt sind als bei den Studierenden, die neben einem mathematisch-naturwissenschaftlichen ein zweites Fach aus der Gruppe „B Sprachwissenschaft“ oder „A Geistes-/Sozialwissenschaft“ gewählt haben oder gar kein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach studieren (Gruppe D) (H2).

Drittens wird gefragt, ob Unterschiede zwischen Studierenden der Studiengänge Lehramtstyp 3 und 4 vorliegen. Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde zu Differen-

zen in der Berufswahlmotivation zwischen beiden Typen lässt sich vermuten, dass auch in Bezug auf die Fächerkombination Unterschiede zwischen den Schulformen zu finden sind. Studierenden des Gymnasiallehramtes (Typ 4) wird eine höhere fachliche Spezialisierung zugeschrieben (vgl. Herrmann, 2004) sowie ein geringeres pädagogisches Interesse (vgl. Roloff Henoch et al., 2015; Pohlmann & Möller, 2010; Ulich, 2004; Neugebauer, 2013; König, 2015). Unter Berücksichtigung der Fächerkombination liegen hier bislang keine Ergebnisse vor. Angenommen wird deshalb, dass Studierende des Lehramtstyps 3 in der Kombination mit jeweils beiden Fächergruppen „D Geistes-, Sozial und Sprachwissenschaften“ und „E Mathematik und Naturwissenschaften“ eine signifikant höhere altruistische Motivation („Sozial-gesellschaftliche Motivation“ und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“) als Studierende des Lehramtstyps 4 aufweisen (H3).

Die vierte Fragestellung bezieht sich auf diese stärkere fachliche Spezialisierung von Typ 4 gegenüber Typ 3 (vgl. Herrmann, 2004; Pohlmann & Möller, 2010). Vermutet wird, dass sich Gruppenunterschiede zwischen den sechs reinen und gemischten Fächergruppen „A Geistes-/Sozialwissenschaft“, „B Sprachwissenschaft“, „C Mathematik/Naturwissenschaft“, „AB Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachwissenschaft“, „AC Geistes-/Sozialwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft“, und „BC Sprach- und Mathematik/Naturwissenschaft“ in Bezug auf die Berufswahlmotive bei den Studierenden des Lehramtstyps 4 stärker abbilden als bei den weniger fachlich spezialisierten und möglicherweise weniger fachlich interessierten Studierenden des Lehramtstyps 3 (H4).

#### 4. Kontext der Studie

Die vorliegende Studie ist in das laufende Projekt *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung (EMW)* eingebunden.<sup>2</sup> Im Projekt EMW werden längsschnittlich neben pädagogischem Wissen die berufsspezifischen motivationalen Merkmale von Lehramtsstudierenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz im ersten Semester und zu weiteren Zeitpunkten des Studiums (BA und MA) bzw. des Berufseinstiegs erfasst. Die Erhebung der Berufswahlmotivation erfolgt mit Hilfe des von Watt und Richardson entwickelten FIT-Choice-Modells von Faktoren, die die Berufswahl Lehramt beeinflussen (vgl. Abbildung 3): *Factors influencing teaching as a career choice* (Watt & Richardson, 2007). Grundlage des Modells ist die Wert-Erwartungs-Theorie (vgl. Wigfield & Eccles, 2000), der zufolge die Wahl, Ausdauer und Leistung einer Person in Bezug auf ein Verhalten oder eine Tätigkeit zum einen durch ihre Überzeugungen davon erklärt werden kann, wie gut sie eine Tätigkeit ausführt, und zum anderen dadurch, welchen Wert sie dieser zuschreibt. Die

<sup>2</sup> Das Projekt EMW wird von der Rhein-Energie-Stiftung Köln (Projektnummer: W-13-2-003 und W-15-2-003) gefördert und von Prof. Dr. Johannes König (Universität zu Köln) und Prof. Dr. Martin Rothland (Universität Siegen) geleitet.

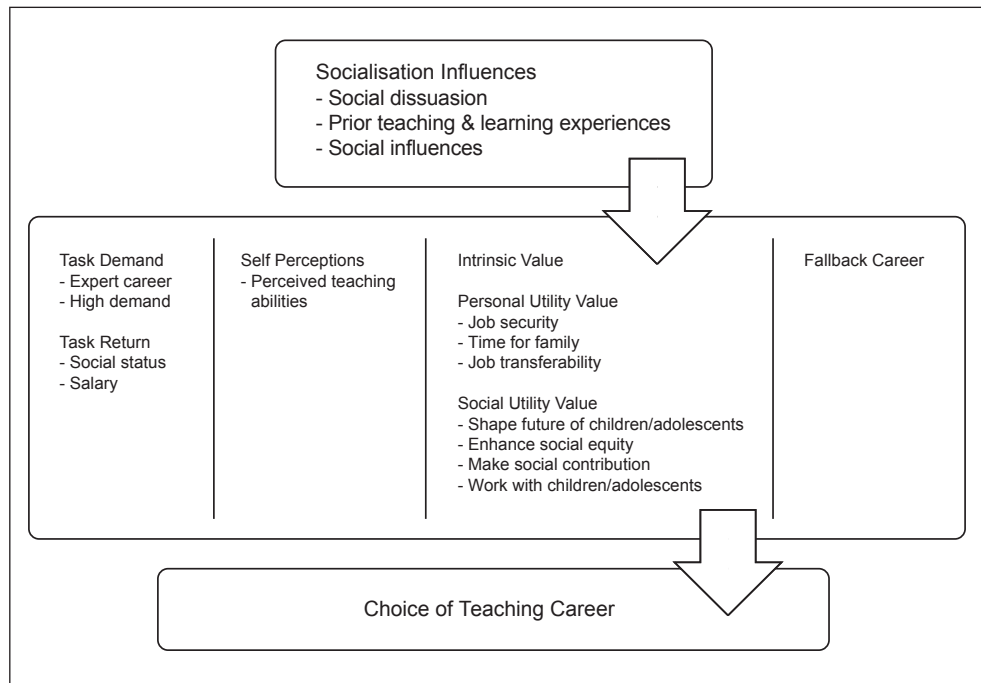


Abb. 3: FIT-Choice-Modell nach Richardson und Watt (2010, S. 151)

Hauptkomponenten des FIT-Choice-Modells, nach denen sich Personen bzw. Studierende für den LehrerInnenberuf entscheiden, sind folglich ihre selbst eingeschätzte Fähigkeit in Bezug auf den LehrerInnenberuf, ihre individuellen (intrinsischen, sozialen, persönlichen) Werte, ihre Einschätzung der *task demands* (antizipierte Anforderungen des Berufs) und des *task return* (antizipierte Vorteile des LehrerInnenberufs). Hinzu kommen äußere Einflüsse und pädagogische Vorerfahrungen (vgl. König et al., 2013). In der vorliegenden Studie wird die Studierendenstichprobe aus Deutschland zum ersten Erhebungszeitraum im Herbst 2011 untersucht.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Eine vergleichende Analyse der Daten aus Österreich oder der Schweiz wird nicht vorgenommen, da die Bildung der Fächergruppen in Kombination mit den Studiengängen Lehrämter für den Sekundarbereich I (Typ 3) und Sekundarbereich I+II (Typ 4) aufgrund des unterschiedlichen LehrerInnenbildungssystems in den Ländern nur sehr eingeschränkt möglich ist.

## 5. Methode

### 5.1 Stichprobe

Verwendet wird eine Teilstichprobe der insgesamt  $n = 4402$  StudienanfängerInnen im Lehramt im ersten Fachsemester (WiSe 2011/12) in Deutschland zum ersten Erhebungszeitpunkt der EMW-Studie. Zum ersten Messzeitpunkt wurden 18 Universitäten aus neun Bundesländern miteinbezogen (vgl. König et al., 2013). Die hier berücksichtigte Teilstichprobe umfasst  $n = 1365$  StudienanfängerInnen im ersten Semester in den beiden Studiengängen Lehramtstyp 3 und 4.<sup>4</sup>

Die Ziehung der Teilstichprobe ergab sich aus der Nennung von zwei Unterrichtsfächern, wobei alle Fächer berücksichtigt wurden, die von mindestens einem/r Studierenden angegeben wurden. Fächer, die sich inhaltlich nicht den Bereichen „A Geistes-/Sozialwissenschaft“, „B Sprachwissenschaft“, „C Mathematik/Naturwissenschaft“ zuordnen ließen, wurden ausgeschlossen. Tabelle 1 enthält Informationen zur Stichprobengröße, zum Geschlecht und zum Alter in den Fächergruppen und fokussierten Studiengängen.<sup>5</sup>

### 5.2 Erhebungsinstrumente

Das Erhebungsinstrument zur Erfassung der Berufswahlmotivation bilden die FIT-Choice-Skalen (vgl. Watt & Richardson, 2007) in der deutschen Übersetzung (vgl. Watt et al., 2012; König & Rothland, 2012) mit einem siebenstufigen Antwortformat (1 = überhaupt nicht wichtig; 7 = äußerst wichtig), eingeleitet durch den Satz „Ich möchte Lehrerin/Lehrer werden, denn ...“. Erfasst wird die Berufswahlmotivation (*motivations for teaching*, 11 Skalen, 34 Items) über die Einschätzung der eigenen Fähigkeit zu unterrichten, das Interesse am LehrerInnenberuf (intrinsischer Wert), die Einschätzung der Bedeutung des persönlichen Nutzens, der mit dem Beruf einhergeht, und des sozialen

- 
- 4 Die Auswahl der Teilstichprobe für die fachspezifischen Analysen aus den beiden Studiengängen Lehramt für den Sekundarbereich I (Typ 3) und Sekundarbereich I+II (Typ 4) ermöglicht eine Vergleichbarkeit, da es zwar häufig eine örtliche Zugangsbeschränkung durch den Numerus Clausus gibt, in diesen Studiengängen für die Fächer und ihre Kombination aber eine Wahlfreiheit vorliegt. Das Studium Grundschullehramt dagegen enthält vorwiegend die Pflichtfächer Mathematik und Deutsch, wodurch eine Wahlfreiheit zumindest der zentralen Fächer bei der Wahl des Studienganges nicht gewährleistet wäre. Zudem studieren angehende Grundschullehrkräfte sowie SonderpädagogInnen üblicherweise mehr als die beiden Pflichtfächer, sodass eine fachliche Spezialisierung nicht kennzeichnend für diese Lehramter ist. Unterschiede in Berufswahlmotiven nach Fach lassen sich bei dieser Gruppe angehender Lehrpersonen daher vermutlich nur sehr eingeschränkt analysieren.
- 5 Die Fächergruppen D und E sind darin nicht gesondert aufgeführt, da die Gruppe „D Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften“ die  $n = 742$  Studierenden aus den Gruppen A, B und AB umfasst und „E Mathematik und Naturwissenschaften“ die  $n = 623$  Studierenden aus den Gruppen C, AC und BC.

Fächerkombination	Lehramtsstudiengang				Gesamt	
	Sekundarstufe I		Sekundarstufe I+II			
	<i>n</i>	Anteil weiblich (%)	<i>n</i>	Anteil weiblich (%)	<i>n</i>	Anteil weiblich (%)
A Geistes-/Sozialwissenschaft	28	50.0 %	36	47.2 %	64	48.4 %
B Sprachwissenschaft	50	90.0 %	148	77.7 %	198	80.8 %
C Mathematik/ Naturwissenschaft	56	53.6 %	94	53.2 %	150	53.3 %
AB Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachwissenschaft	198	68.2 %	282	69.1 %	480	68.8 %
AC Geistes-/Sozialwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft	132	68.2 %	98	68.4 %	230	68.3 %
BC Sprachwissenschaft und Mathe- matik/Naturwissenschaft	92	79.3 %	151	80.8 %	243	80.2 %
Gesamt	556	69.6 %	809	70.0 %	1365	69.8 %
Alter <i>M</i> ( <i>SD</i> )	20.74 (2.49)		20.25 (2.00)		20.45 (2.23)	

Tab. 1: Verteilung der Stichprobe nach Studiengang, Fächerkombination, Geschlecht und Alter

Berufswahlmotive/ <i>FIT-Choice</i> -Skala	Beispielitem	Anzahl Items	Cronbach's Alpha
1 Wahrgenommene Lehrbefähigung	„Ich habe die Qualitäten eines/einer guten Lehrers/in“	3	.74
2 Intrinsische Motivation	„Mich interessiert der Lehrerberuf“	2	.73
3 Verlegenheitslösung	„Ich war mir nicht sicher, welchen Beruf ich wählen sollte“	2	.63
4 Berufliche Sicherheit	„Als Lehrer/in hat man eine sichere Stelle“	3	.88
5 Vereinbarkeit von Familie und Beruf	„Als Lehrer mit reduzierter Stundenzahl hätte man mehr Zeit für die Familie“	3	.79
6 Sozial-gesellschaftliche Motivation	„Als Lehrer/in kann ich etwas für die sozial Benachteiligten tun“	7	.87
7 Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	„Ich arbeite gerne mit Kindern/Jugendlichen“	3	.90
8 Eigene Lehr- und Lernerfahrungen	„Ich selbst hatte inspirierende Lehrer/innen“	3	.91
9 Positiver Einfluss Dritter	„Meine Familie findet, ich sollte Lehrer/in werden“	3	.79

Tab. 2: Reliabilität der *FIT-Choice*-Skalen (*n* = 1365)



Engagements sowie die Frage nach der Verlegenheitslösung, den eigenen Lehr-Lernerfahrungen und nach sozialen Einflüssen.

In die vorliegende Analyse werden neun Skalen zur Berufswahlmotivation mit insgesamt 29 Items einbezogen. Aufgrund der hohen Interkorrelation der Skalen „Zukunft der Kinder/Jugendlichen mitgestalten“, „Soziale Benachteiligung aufheben“ und „Einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft leisten“ wurden diese zu einer Skala „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ zusammengefasst und für die Analysen verwendet. Wir bezeichnen sie auch, zusammen mit der vierten Motivation „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ im Bereich der „social utility values“ als „altruistische Motive“ (vgl. König et al., 2016). Tabelle 2 enthält die Ergebnisse der Skalenreliabilität der neun Skalen (für eine faktorenanalytische Prüfung auf latenter Ebene vgl. König et al., 2013).

## **6. Ergebnisse**

Mittels multivariater Kovarianzanalysen (MANCOVA) wurde für alle vier Fragestellungen überprüft, ob statistisch signifikante Mittelwertdifferenzen in den o. g. Gruppen bezüglich der Berufswahlmotivation vorliegen. Als Kovariate wurde das Geschlecht miteinbezogen, da es sich in vorangegangenen Analysen als wichtigste demografische Determinante der Motivausprägungen gezeigt hatte und der LehrerInnenberuf bezüglich der pädagogischen Komponenten – wie im Grundschullehramt – vor allem von Frauen gewählt wird (vgl. auch Neugebauer, 2013).

### **6.1 Differenzen zwischen sechs Fächergruppen**

Die erste Fragestellung bezieht sich auf mögliche Unterschiede in den Berufswahlmotiven zwischen den sechs Gruppen mit den verschiedenen Fächerkombinationen A, B, C, AB, AC, BC (vgl. Tabelle 1).

Die MANCOVA (vgl. Tabelle 3) zeigt signifikante Haupteffekte ( $p < .05$ ) auf den Skalen „Berufliche Sicherheit“ ( $p = .03$ , partielles  $\eta^2 = .009$ ), „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ ( $p = .01$ , partielles  $\eta^2 = .011$ ) und „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ ( $p = .04$ , partielles  $\eta^2 = .009$ ). Die Analysen zeigen einen Trend in der Fächergruppe „B Sprachwissenschaft“ auf, die auf den vier Skalen „Wahrgenommene Lehrbefähigung“ ( $M = 5.63$ ,  $SD = .87$ ), „Intrinsischer Wert“ ( $M = 5.97$ ,  $SD = .90$ ), „Berufliche Sicherheit“ ( $M = 5.28$ ,  $SD = 1.19$ ) und „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ ( $M = 4.70$ ,  $SD = 1.37$ ) im Vergleich zu den anderen Gruppen die höchsten Ausprägungen aufweist. Die reine Fächergruppe „A Geistes-/Sozialwissenschaft“ weist auf den meisten Skalen der intrinsischen und extrinsischen Motive niedrige oder die niedrigsten Werte auf, auf der Skala zur Verlegenheitslösung dagegen die höchsten ( $M = 2.23$ ,  $SD = 1.21$ ). Interessanterweise zeigt die Gruppe auf den beiden Skalen „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ ( $M = 5.68$ ,  $SD = 1.04$ ) und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ ( $M = 5.97$ ,  $SD = .94$ ) hohe bzw. den höchsten Wert. Auf diesen Skalen weisen die beiden Gruppen

Berufswahlmotive	Fächergruppen						MANCOVA	
	A Geistes-/Sozialwiss.	B Sprachen	C Mathe/Naturwiss.	AB Geistes-/Sozial- u. Sprachen	AC Geistes-/Sozialwiss. u. Mathe/Naturwiss.	BC Sprachen u. Mathe/Naturwiss.	F	partiell-les $\eta^2$
Wahrgenommene Lehrbefähigung	5.52 (.99)	5.63 (.87)	5.36 (.89)	5.44 (.91)	5.47 (.80)	5.49 (.83)	1.88	.007
Intrinsischer Wert	5.70 (1.09)	5.97 (.90)	5.83 (1.06)	5.90 (.94)	5.88 (.85)	5.96 (.77)	.52	.002
Verlegenheitslösung	2.23 (1.21)	2.02 (1.27)	2.05 (1.23)	2.10 (1.24)	1.86 (1.02)	1.95 (1.19)	1.47	.005
Berufliche Sicherheit	5.00 (1.53)	5.28 (1.19)	5.18 (1.25)	5.14 (1.32)	4.96 (1.24)	4.92 (1.28)	2.47*	.009
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4.15 (1.50)	4.70 (1.37)	4.43 (1.38)	4.52 (1.37)	4.38 (1.36)	4.35 (1.41)	2.17	.008
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	5.97 (.94)	5.75 (1.15)	5.65 (1.19)	5.87 (1.14)	5.98 (1.00)	5.84 (1.14)	2.96*	.011
Eigene Lehr-Lernerfahrungen	5.03 (1.51)	5.18 (1.29)	5.26 (1.22)	5.20 (1.39)	5.05 (1.37)	5.14 (1.40)	.70	.003
Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung	3.60 (1.51)	3.59 (1.70)	3.85 (1.60)	3.76 (1.61)	3.80 (1.51)	3.56 (1.59)	1.28	.005
Sozial-gesellschaftliche Motivation	5.68 (1.04)	5.45 (.96)	5.37 (.99)	5.46 (.95)	5.37 (.94)	5.30 (.93)	2.40*	.009

Anmerkung: \* =  $p < .05$

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Berufswahlmotive getrennt nach sechs Fächergruppen; Ergebnisse der MANCOVA

„C Mathematik/Naturwissenschaft“ und „A Sprachwissenschaft“ die niedrigsten Werte auf. Die Gruppe „C Mathematik/Naturwissenschaft“ findet sich auf der Skala „Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung“ mit dem höchsten Wert wieder ( $M = 3.85$ ,  $SD = 1.60$ ), genau wie für sie auch die „Eigene Lehr-Lernerfahrungen“ die größte Rolle spielen ( $M = 5.26$ ,  $SD = 1.22$ ), die für die reinen „A Geistes-/Sozialwissenschaft“ ( $M = 5.03$ ,  $SD = 1.51$ ) die geringste Rolle spielen.

In den paarweisen Vergleichen ( $\alpha$ -Adjustierung nach Bonferroni) zeigt sich lediglich auf der Skala „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ noch ein signifikanter Unterschied zwischen der reinen Gruppe „A Geistes-/Sozialwissenschaft“ und der Gruppe „BC Sprachwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft“ ( $M_{Diff} = .42$ ,  $p = .03$ ). Folg-

lich können systematische Unterschiede über alle sechs Fächergruppen hinweg nicht belegt werden, da die Mittelwertunterschiede eher gering ausgeprägt sind. Es liegt eine signifikante fachabhängige Differenz zwischen den beiden Gruppen A und BC in Bezug auf die sozial-gesellschaftliche Berufswahlmotivation vor, allerdings ist diese von geringer praktischer Bedeutsamkeit und kann nur einen geringen Anteil der Unterschiede in der Berufswahlmotivation zwischen diesen beiden Gruppen aufklären. Allgemein dominiert bei allen sechs Gruppen der intrinsische Wert, gefolgt von dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen.

## 6.2 Differenzen zwischen vier Fächergruppen in Bezug auf mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf mögliche Unterschiede in den altruistischen Berufswahlmotiven zwischen den vier Fächergruppen C, AC, BC, D (vgl. Tabelle 1). Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Vergleich von vier Gruppen, die eine reine, gemischte oder gar keine mathematisch-naturwissenschaftliche Fächerkombination studieren. Es findet sich ein signifikanter Haupteffekt auf der Skala „Berufliche Sicherheit“ ( $p = .03$ , partielles  $\eta^2 = .007$ ), der sich in den paarweisen Vergleichen ( $\alpha$ -Adjustierung nach Bonferroni) nicht mehr signifikant zeigt (vgl. Tabelle 4).

Allgemein lässt sich festhalten, dass bei allen vier Gruppen der intrinsische Wert sowie das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, dominieren. Im Vergleich mit den anderen drei Gruppen weist die Gruppe C „Mathematik/Naturwissenschaften“ auf der Skala „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ den geringsten Mittelwert auf ( $M = 5.65$ ,  $SD = 1.19$ ), die gemischte Gruppe „AC Geistes-/Sozialwissenschaft und Mathematik/Naturwissenschaft“ dagegen den höchsten ( $M = 5.99$ ,  $SD = 1.01$ ). Auf der Skala „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ weist die Gruppe D, die kein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach gewählt hat, die höchste Mittelwertausprägung auf ( $M = 5.48$ ,  $SD = .95$ ). Auch diese Analyse zeigt, dass die SprachwissenschaftlerInnen, hier in Kombination mit den Mathematik/Naturwissenschaften-Studierenden, den intrinsischen Wert im Vergleich zu den anderen Gruppen am höchsten bewerten ( $M = 5.96$ ,  $SD = .77$ ). Die Mittelwertunterschiede zwischen den Fächergruppen fallen jedoch insgesamt so gering aus, dass keine signifikanten Differenzen vorliegen.

Die Befunde können somit den vermuteten Unterschied zwischen den Studierenden, die eine rein mathematisch-naturwissenschaftliche Fächerkombination gewählt haben, und denen, die neben einem mathematisch-naturwissenschaftlichen ein zweites Fach aus den Gruppen A oder B gewählt haben oder gar kein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach (D) studieren, nicht bestätigen. Die altruistische Motivation ist bei den Studierenden der reinen mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe C nicht signifikant geringer ausgeprägt als bei den Studierenden der anderen drei Gruppen.

Berufswahlmotive	Fächergruppen				MANCOVA	
	C Mathe/Naturwiss.	AC Geistes-/Sozialwiss. u. Mathe/Naturwiss.	BC Sprachen u. Mathe/Naturwiss.	D Ohne Mathe/Naturwissenschaft	F	partiell-les $\eta^2$
Wahrgenommene Lehrbefähigung	5.35 (.89)	5.47 (.80)	5.49 (.83)	5.50 (.91)	.95	.002
Intrinsischer Wert	5.83 (1.06)	5.88 (1.06)	5.96 (.77)	5.90 (.94)	.17	.001
Verlegenheitslösung	2.05 (1.23)	1.86 (1.02)	1.95 (1.19)	2.09 (1.24)	2.27	.005
Berufliche Sicherheit	5.18 (1.25)	4.96 (1.24)	4.92 (1.28)	5.16 (1.31)	3.04*	.007
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4.42 (1.38)	4.38 (1.41)	4.35 (1.41)	4.47 (1.39)	1.99	.004
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	5.65 (1.19)	5.99 (1.01)	5.84 (1.14)	5.84 (1.13)	2.20	.005
Eigene Lehr-Lernerfahrungen	5.26 (1.22)	5.05 (1.37)	5.14 (1.40)	5.18 (1.37)	.73	.003
Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung	3.85 (1.60)	3.80 (1.50)	3.56 (1.59)	3.71 (1.60)	1.49	.003
Sozial-gesellschaftliche Motivation	5.37 (.99)	5.37 (.94)	5.30 (.93)	5.48 (.95)	2.57	.006

Anmerkung: \* =  $p < .05$

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der Berufswahlmotive getrennt nach vier Fächergruppen; Ergebnisse der MANCOVA

6.3 Vergleich nach Lehramtstyp

Differenzen zwischen den Fächergruppen in Bezug auf die Lehrämter

Im Anschluss an die Unterschiedsanalysen in den Berufswahlmotiven für die Teilstichprobe der beiden Lehramtstypen wurde anhand der beiden großen Fächergruppen D und E (vgl. Tabelle 1) überprüft, ob sich die Studierenden auch in Bezug auf ihre Studiengänge in ihren altruistischen Motiven unterscheiden.

Signifikante Haupteffekte der MANCOVA (vgl. Tabelle 5) liegen auf den Skalen „Berufliche Sicherheit“ ( $p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .013$ ), „Eigene Lehr-Lernerfahrungen“ ( $p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .018$ ), „Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung“ ( $p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .014$ ), „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ ( $p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .017$ ) und „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ ( $p = .001$ , partielles  $\eta^2 = .013$ ) vor. Im Allgemeinen dominieren auch hier die Motive „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ und „Intrinsischer Wert“ in allen Gruppen. Studierende des Lehramtstyps 3 und der Fächergruppe „D Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften“ weisen auf der Skala des intrinsischen Werts ( $M = 5.96$ ,  $SD = .90$ ) die höchsten Werte auf. Die Typ 3-Studierenden beider Fächergruppen D und E weisen auf der Skala „Arbeit mit

Kindern und Jugendlichen“ die höchsten Werte auf ( $M = 6.01$ ,  $SD = 1.00$ / $M = 6.02$ ,  $SD = 1.01$ ). Die „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ dominiert bei den Typ 3-Studierenden der Gruppe D ( $M = 5.60$ ,  $SD = .95$ ).

In den paarweisen Vergleichen ( $\alpha$ -Adjustierung nach Bonferroni) finden sich mehrere signifikante Gruppenunterschiede. In dem Wunsch nach der „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ unterscheiden sich die Typ 3-Studierenden der Gruppe „E Mathematik und Naturwissenschaften“ sowohl von den Typ 4-Studierenden der Gruppe E ( $M_{Diff} = .30$ ,  $p = .01$ ) als auch der Gruppe D ( $M_{Diff} = .28$ ,  $p = .01$ ). Außerdem gibt es hier Differenzen zwischen den Typ 3-Studierenden der Gruppe „D Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften“ und den Typ 4-Studierenden der Gruppen E ( $M_{Diff} = .30$ ,  $p = .003$ ) und D ( $M_{Diff} = .28$ ,  $p = .004$ ). Mit Blick auf die Skala „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ findet sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Typ 3-Studierenden ohne ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach und den Typ 4-Studierenden mit einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach ( $M_{Diff} = .32$ ,  $p = .001$ ).

Die Annahme, dass Studierende des Lehramtstyps 3 eine höhere altruistische Motivation („Sozial-gesellschaftliche Motivation“ und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“) als Studierende des Lehramtstyps 4 in den beiden Fächergruppen aufweisen, kann somit zum größten Teil belegt werden. Für das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, kann die Hypothese bestätigt werden, eine signifikant höhere sozial-gesellschaftliche Motivation dagegen zeigt sich nur für den Lehramtstyp 3 der Gruppe D ohne ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach im Vergleich zu den Typ 4-Studierenden, die eine rein mathematisch-naturwissenschaftliche Kombination (E) studieren.

### **Ausprägung der Fachgruppenunterschiede innerhalb der Lehrämter im Vergleich**

Die vierte Fragestellung untersucht, ob sich Gruppenunterschiede zwischen den sechs Fächergruppen mit den verschiedenen Kombinationen A, B, C, AB, AC und BC (vgl. Tabelle 1) in Bezug auf die Berufswahlmotive bei den Studierenden des Lehramtstyps 4 stärker abbilden als bei den weniger fachlich spezialisierten Studierenden des Lehramtstyps 3. Hier wurden zwei Kovarianzanalysen für die jeweiligen Stichproben Studierende des Lehramtstyps 3 und Studierende des Lehramtstyps 4 durchgeführt (vgl. Tabelle 6).

Bei den Typ 3-Studierenden liegen signifikante Haupteffekte auf den Skalen „Berufliche Sicherheit“ ( $p = .01$ ; partielles  $\eta^2 = .026$ ) und „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ ( $p = .01$ ; partielles  $\eta^2 = .026$ ) vor, die in den paarweisen Vergleichen ( $\alpha$ -Adjustierung nach Bonferroni) nicht mehr signifikant sind. Bei den Typ 4-Studierenden finden sich auf den Skalen „Wahrgenommene Lehrbefähigung“ ( $p = .02$ ; partielles  $\eta^2 = .017$ ), „Berufliche Sicherheit“ ( $p = .04$ ; partielles  $\eta^2 = .015$ ) und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ ( $p = .01$ ; partielles  $\eta^2 = .019$ ) signifikante Haupteffekte. In den paarweisen Vergleichen ( $\alpha$ -Adjustierung nach Bonferroni) findet sich in dieser Gruppe nur noch ein signifikanter Unterschied für die „Wahrgenommene Lehrbefähigung“ zwischen den Gruppen „B Sprachen“ und „AB Geistes-/Sozialwissenschaft und Sprachen“ ( $M_{Diff} = .31$ ,  $p = .01$ ) wieder.

Berufswahlmotive	Lehramt Typ 3/Typ 4 + Fächergruppen				MANCOVA	
	LA Typ 3 + E Mathe- matik/Natur- wiss.	LA Typ 3 + D Geistes-, Sozial- und Sprachwiss.	LA Typ 4 + E Mathematik/ Naturwiss.	LA Typ 4 + D Geistes-, Sozial- und Sprachwiss.	F	partiell- les $\eta^2$
Wahrgenommene Lehrbefähigung	5.40 (.86)	5.49 (.87)	5.49 (.82)	5.50 (.94)	.90	.002
Intrinsischer Wert	5.89 (.89)	5.96 (.90)	5.91 (.87)	5.86 (.97)	.73	.002
Verlegenheitslösung	1.92 (1.18)	2.18 (1.33)	1.96 (1.11)	2.03 (1.19)	2.50	.006
Berufliche Sicherheit	4.94 (1.31)	5.36 (1.30)	5.04 (1.22)	5.05 (1.30)	5.65*	.013
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4.31 (1.41)	4.58 (1.39)	4.44 (1.36)	4.51 (1.39)	2.03	.005
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	6.01 (1.00)	6.02 (1.01)	5.72 (1.18)	5.74 (1.19)	7.71*	.017
Eigene Lehr-Lern- erfahrungen	4.97 (1.36)	4.92 (1.39)	5.27 (1.32)	5.34 (1.33)	8.22*	.018
Positiver Einfluss Dritter auf die Berufs- wahlentscheidung	3.84 (1.53)	4.00 (1.55)	3.62 (1.59)	3.52 (1.64)	6.20*	.014
Sozial-gesellschaft- liche Motivation	5.44 (.97)	5.60 (.95)	5.27 (.92)	5.41 (.95)	5.82*	.013

Anmerkung: \* =  $p < .05$

Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der Berufswahlmotive getrennt nach Fächergruppen in Bezug auf die Lehramter; Ergebnisse der MANCOVA

Die Effektstärke partielles  $\eta^2$  zeigt für die Haupteffekte zwar an, dass in der Gruppe der Typ 3-Studierenden jeweils leicht höhere Effektstärken vorliegen und hier etwas mehr Varianz durch die Fächerunterschiede aufgeklärt werden kann. In der Gruppe der Typ 4-Studierenden liegen jedoch insgesamt drei, in der Gruppe der Typ 3-Studierenden zwei signifikante Haupteffekte vor. Somit kann die vierte Annahme, dass sich in der Gruppe der Lehramtstyp 4-Studierenden die Fächerunterschiede stärker abbilden, nicht bestätigt werden.

7. Diskussion

Allgemein lässt sich festhalten, dass der intrinsische Wert sowie der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, als auch die sozial-gesellschaftliche Motivation in den Analysen der vorliegenden Studie dominieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden in ihren Motiven nach gewählten Fächern nur gering unterscheiden, dagegen aber der gewählte Lehramtstyp mit deutlicheren Differenzen in den Berufswahlmotiven zusammenhängt. Die erste Hypothese lässt sich entsprechend

Berufswahlmotive	Fächergruppen + Lehramt Typ 3						MANCOVA	
	A Geistes-/Sozialwiss.	B Sprachen	C Mathe/Naturwiss.	AB Geistes-/Sozialwiss. u. Sprachen	AC Geistes-/Sozialwiss. u. Mathe/Naturwiss.	BC Sprachen u. Mathe/Naturwiss.	F	partiell-les $\eta^2$
Wahrgenommene Lehrbefähigung	5.57 (.84)	5.42 (.96)	5.29 (.77)	5.50 (.86)	5.45 (.89)	5.39 (.85)	.77	.007
Intrinsischer Wert	5.75 (.98)	6.00 (.94)	5.88 (1.02)	5.98 (.88)	5.90 (.88)	5.88 (.82)	.44	.004
Verlegenheitslösung	2.48 (1.37)	2.12 (1.43)	2.19 (1.36)	2.14 (1.29)	1.79 (.99)	1.97 (1.30)	2.09	.019
Berufliche Sicherheit	5.41 (1.32)	5.47 (1.03)	4.96 (1.36)	5.33 (1.35)	4.93 (1.23)	4.96 (1.39)	2.94*	.026
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4.19 (1.66)	4.68 (1.40)	4.12 (1.38)	4.62 (1.35)	4.33 (1.34)	4.41 (1.52)	1.58	.014
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	5.96 (.94)	6.03 (.96)	5.90 (1.02)	6.03 (1.03)	5.97 (.99)	6.13 (1.00)	.93	.002
Eigene Lehr-Lernerfahrungen	5.08 (1.40)	4.43 (1.30)	5.23 (1.31)	5.01 (1.40)	4.85 (1.41)	4.99 (1.32)	1.90	.017
Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung	4.00 (1.37)	3.57 (1.78)	3.96 (1.60)	4.10 (1.51)	3.86 (1.48)	3.74 (1.57)	1.87	.017
Sozial-gesellschaftliche Motivation	5.86 (.84)	5.52 (1.01)	5.70 (.95)	5.57 (.95)	5.39 (.98)	5.35 (.96)	2.94*	.026
<b>Lehramt Typ 4</b>								
Wahrgenommene Lehrbefähigung	5.49 (1.10)	5.70 (.83)	5.39 (.95)	5.40 (.95)	5.50 (.66)	5.56 (.81)	2.76	.017
Intrinsischer Wert	5.66 (1.19)	5.97 (.89)	5.80 (1.10)	5.83 (.97)	5.87 (.82)	6.01 (.73)	1.06	.007
Verlegenheitslösung	2.02 (1.04)	1.98 (1.21)	1.98 (1.16)	2.06 (1.20)	1.97 (1.05)	1.94 (1.12)	.25	.002
Berufliche Sicherheit	4.68 (1.62)	5.21 (1.24)	5.30 (1.16)	5.00 (1.28)	5.00 (1.28)	4.90 (1.20)	2.41*	.015
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4.11 (1.39)	4.71 (1.36)	4.60 (1.35)	4.45 (1.39)	4.46 (1.31)	4.30 (1.14)	2.04	.013
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	5.97 (.95)	5.66 (1.20)	5.50 (1.26)	5.75 (1.21)	6.00 (1.02)	5.66 (1.20)	2.99*	.019
Eigene Lehr-Lernerfahrungen	4.98 (1.60)	5.43 (1.18)	5.28 (1.18)	5.34 (1.37)	5.32 (1.28)	5.23 (1.44)	.97	.006
Positiver Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung	3.29 (1.55)	3.60 (1.67)	3.79 (1.61)	3.51 (1.64)	3.71 (1.53)	3.45 (1.60)	.89	.006
Sozial-gesellschaftliche Motivation	5.53 (1.18)	5.42 (.91)	5.19 (.98)	5.38 (.94)	5.36 (.88)	5.27 (.91)	1.26	.008

Anmerkung: \* =  $p < .05$

Tab. 6 Mittelwerte und Standardabweichungen der Berufswahlmotive getrennt nach Fächergruppen innerhalb der Lehrämter; Ergebnisse der MANCOVA



bestätigen und zeigt, dass sich Lehramtsstudierende der beiden untersuchten Studiengänge in ihren verschiedenen Fächerkombinationen hinsichtlich ihrer Berufswahlmotivation statistisch signifikant unterscheiden, allerdings mit geringer praktischer Bedeutsamkeit. Studierende der Sprachwissenschaften weisen allgemein hohe Werte auf den meisten Skalen auf, sie sind intrinsisch motivierter als die in der ersten Fragestellung untersuchten weiteren fünf Gruppen. Diese Ergebnisse harmonisieren mit der Betonung der sozialen Fähigkeiten und Tätigkeiten des Typen-Profiles nach Holland (1985) für die Sprachenlehrkraft *SAE* bzw. *ASE*. Gleichzeitig sind bei den Sprachen-Studierenden die extrinsischen Motive wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie berufliche Sicherheit ebenfalls bedeutsamer als bei den anderen Gruppen. Der Anteil von Frauen ist in dieser Gruppe der sprachlichen Fächer mit rund 80% am höchsten. Die reine Fächergruppe „A Geistes-/Sozialwissenschaft“ weist auf den Skalen des intrinsischen Wertes und der extrinsischen Motivation niedrige Werte auf, dafür auf den beiden, auf altruistische Motive bezogenen Skalen „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ sehr hohe bzw. die höchsten und kann somit mit dem „Social Science Teacher“ bzw. mit dem Code *SIC* in Verbindung gebracht werden.

Bei den vergleichenden Analysen der Studierenden mit oder ohne mathematisch-naturwissenschaftliche Schwerpunkte zeigt sich ebenfalls, dass die reine Gruppe „C Mathematik/Naturwissenschaft“ auf der Skala „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ den geringsten Mittelwert aufweist und somit zu Hollands Typologie *ISC* passt. In dieser Fächergruppe beträgt der Anteil von Frauen rund 50%. Auf der Skala „Sozial-gesellschaftliche Motivation“ hat die Gruppe, die kein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach gewählt hat, den höchsten Mittelwert. Dieser Befund deutet in die Richtung des vermuteten Unterschieds zwischen den Lehramtsstudierenden mit mindestens einem und denen ohne ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach, ist aber nicht signifikant.

Bei dem Vergleich nach Lehramtstyp zeigt sich, dass Studierende des Lehramtstyps 3 signifikant höhere altruistische Motive als Studierende des Lehramtstyps 4 in den beiden Fächergruppen „D Geistes, Sozial- und Sprachwissenschaften“ und „E Mathematik und Naturwissenschaften“ aufweisen. Dieses Ergebnis kann die Befunde bisheriger Studien bezüglich der unterschiedlichen Ausprägung dieser Differenzen in der sozial-gesellschaftlichen Motivation und dem Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu wollen, zwischen Studierenden der Lehramtstypen 3 und 4 bestätigen. Eine stärkere Differenziertheit bezüglich der Fächerunterschiede für die Studierenden des Lehramtstyps 4 kann allerdings nicht belegt werden.

Hinter der Debatte über motivationale Merkmale von Lehrkräften und ihrer Bedeutung für ihre professionelle Kompetenz steht eine der zentralen Fragen der Diskussion über den LehrerInnenberuf, nämlich danach, welche Merkmale und Motive eine „gute“ Lehrkraft ausmachen (vgl. Terhart, 2014) und welche pädagogischen sowie fachlichen Kompetenzen und Interessen sie benötigt. Motivationale Orientierungen sollten deshalb in die Debatte um die Eignungsfrage bzw. um eignungsdiagnostische Verfahren miteinbezogen werden, die im Zuge der Reformen in der LehrerInnenausbildung zu einem Thema geworden sind (vgl. KMK, 2013). Als ein prägnantes Beispiel sei hier der CCT-Test genannt (Career Counselling for Teachers, [www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de)), der zur



Unterstützung der Laufbahnberatung für LehrerInnen konzipiert wurde und in einigen Bundesländern in Deutschland sowie in Österreich als obligatorisches Element in das Lehramtsstudium integriert ist (vgl. Mayr & Nieskens, 2011; Nieskens & Demarle-Meusel, 2012). Wenn davon ausgegangen wird, dass ein hohes soziales Interesse einen positiven Effekt auf die fachspezifischen Interessen, das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit von LehrerInnen hat (vgl. Kaub et al., 2016; Reichl et al., 2014; Watt & Richardson, 2007; Kieschke & Schaarschmidt, 2008), dann zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie bezüglich der Berufswahlmotivation ein eher positives Bild von sowohl intrinsisch als auch sozial-gesellschaftlich motivierten angehenden LehrerInnen. Die Unterschiede zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen, sprachlichen und geistes-sozialwissenschaftlichen Fächertypen sind gering oder kaum bedeutsam. Der Unterschied zwischen den Lehramtstypen 3 und 4, zum einen im Hinblick auf den Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, und zum anderen in Bezug auf die sozial-gesellschaftliche Motivation besteht dagegen weiterhin.

Hier ist grundsätzlich darauf hinzuweisen, dass allein eine hoch ausgeprägte intrinsische, soziale und gesellschaftliche Motivation bei einseitiger Dominanz potentiell auch problematisch sein kann, insbesondere dann, wenn mit ihr ein hoher Idealismus einhergeht, der der Realität in den Schulen und der Gesellschaft nicht Stand halten kann (vgl. Alexander, 2008; Kieschke & Schaarschmidt, 2008). So schlägt Alexander (2008) vor, in der LehrerInnenausbildung Studierende darin zu unterstützen, eine Balance zwischen Altruismus und Pragmatismus zu halten, nämlich „to be concerned and involved without being either too distant or too vested“ (Alexander, 2008, S. 487).

Die vorliegende Untersuchung umfasst noch keine längsschnittlichen Analysen zu der Veränderung der Berufswahlmotivation über das Bachelorstudium hinweg, um zu klären, ob die Motivation in Abhängigkeit der Fächerkombination stabil bleibt oder sich verändert, wenn Studierende mit dem Berufsfeld in Form von praktischen Lerngelegenheiten in Kontakt kommen und dadurch ihre praktischen Fähigkeiten und ihr theoretisches Wissen erweitern sowie gegebenenfalls ihre getroffene Berufswahlentscheidung überdenken. Für das weitere methodische Vorgehen stellt sich außerdem die Frage, welche Verfahren sich eignen würden, detailliertere Befunde in Bezug auf Unterschiede zwischen den Fächergruppen aufzuzeigen sowie eine Zuordnung der gewählten Fächer zu bestimmten Gruppen nachzuvollziehen. Hier könnten variablenzentrierte Verfahren wie beispielsweise die Latent Class-Analyse die Ergebnisse weiter ausdifferenzieren. Außerdem sollte die Analyse der Berufswahlmotivation in Bezug auf die Fächerwahl zusätzlich um Drittvariablen wie weitere Studiengänge oder die soziale Herkunft ergänzt und mit Persönlichkeitsmerkmalen in Beziehung gesetzt werden.

## Literatur

- Alexander, P.A. (2008). Charting the Course for the Teaching Profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18(5), 483–491.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

- Bergmann, C. (1992). Schulisch-berufliche Interessen als Determinanten der Studien- bzw. Berufswahl und -bewältigung: Eine Überprüfung des Modells von Holland. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 195–220). Münster: Aschendorff.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)-Revision*. Göttingen: Beltz Test.
- Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl, U., & König, J. (2012). Zwei Kulturen? Mathematiklehramtsstudierende mit unterschiedlichen Zweifächern. In W. Blum, R. Borromeo & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität. Festschrift für Gabriele Kaiser* (S. 184–195). Berlin: Springer VS.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- Gold, A., & Giesen, H. (1993). Leistungsvoraussetzungen und Studienbedingungen bei Studierenden verschiedener Lehrämter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40(2), 111–124.
- Herrmann, U. (2004). Lehrerbildung für das Gymnasium und die Gesamtschule. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 335–350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Joerin, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2004). *EXPLORIX – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnberatung*. Bern: Huber.
- Kaub, K. (2015). *Person-Job Fit im Bereich der Lehrerbildung. Eine Analyse von Interessen- und Anforderungsprofilen*. Dissertation, Universität des Saarlandes Saarbrücken. <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2015/6220/> [16. 03. 2018].
- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 233–249.
- Kaub, K., Karbach, J., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2016). Person-Job Fit in the Field of Teacher Education – An analysis of vocational interests and requirements among novice and professional science and language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 55, 217–227.
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional Commitment and Health among Teachers in Germany. A typological approach. *Learning & Instruction*, 18(5), 429–437.
- Kilinc, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn: Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 265–78.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). *Information des Sekretariats über die Regelungen des KMK-Beschlusses vom 22. 10. 1999. Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehrerbefähigungen* (Stand: 05. 02. 2009). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1999/1999\\_10\\_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf) [16. 03. 2018].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Empfehlungen der Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. 03. 2013*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) [16. 03. 2018].

- König, J. (2015). Wie und durch welche Ausbildungsfaktoren entwickelt sich die professionelle Lehrperson? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 67–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–317.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 553–577.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., & Klemenz, S. (2016). Change of Teaching Motivations among Pre-Service Teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do in-school opportunities to learn matter? *International Journal of Higher Education*, 5(3), 91–103.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., & Nieskens, B. (Hrsg.) (2011). *Ein Lehramtsstudium beginnen: Laufbahnberatung, Bewerberauswahl und erste Schritte im Qualifizierungsprozess* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Nieskens, B., & Demarle-Meusel, H. (2012). *Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F.M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout Risk among First-Year Teacher Students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85–92.
- Richardson, P. W., Karabenick, S.A., & Watt, H. M. G. (2014). *Teacher Motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and Future Directions in Teacher Motivation Research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Hrsg.), *The Decade Ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (S. 139–173). Bingley: Emerald.
- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who Becomes a Teacher? Challenging the „negative selection“ hypothesis. *Learning and Instruction*, 36(4), 46–56.
- Rothland, M. (2012). The Professional Motivation, Job-Related Beliefs and Patterns of Work-Related Coping Behaviour of Teacher Training Students. In J. König (Hrsg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 349–385). Münster: Waxmann.

- Rothland, M. (2017). Perspektiven der Lehrerbildungsforschung: Fachübergreifende Einheit oder fachabhängige Differenz? Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden der Gesellschaftswissenschaften im Spiegel neuerer empirischer Befunde. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(2), 124–142.
- Rothland, M., König, J., & Wolf, J. (2015). Berufswahl Geschichtslehrer/-lehrerin? Vergleichende Analysen zur Bedeutung fachbezogener Varianz der Berufswahlmotivation als Gegenstand fachdidaktischer Forschung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 66(5/6), 497–514.
- Schreiber, M., Darge, K., Tachtsoglou, S., König, J., & Rothland, M. (2012). *EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung. Codebook zum Fragebogen, Messzeitpunkt 1, Teil 1, DE/AT/CH. Fragen zur Person und zur berufsspezifischen Motivation* (Report). Universität zu Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/4702/> [20.02.2018].
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. *PÄDAGOGIK*, 66(6), 43–47.
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/in werden.“ Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice. Development and validation of the FIT-choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). An Introduction to Teaching Motivations in Different Countries: Comparisons using the FIT-choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2013). Teacher Motivation and Student Achievement Outcomes. In J. Hattie & E. A. Anderman (Hrsg.), *International Guide to Student Achievement* (S. 271–273). New York: Routledge.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805.
- Weiß, S., Braune, A., Kollmannsberger, M., & Kiel, E. (2012). Ein Profil der Lehramtsstudierenden mit Unterrichtsfach Latein. *Pegasus-Onlinezeitschrift: Wissenschaftliches Periodikum zur Didaktik und Methodik der Fächer Latein und Griechisch*, 12(2), 125–139.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy – Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
- Ziegler, B. (2009). Zur Genese von Professionalität – Berufsfindungs- und Berufswahlprozesse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–93). Weinheim: Beltz.

**Abstract:** Studies examining teaching as a career choice tend to focus on the differences between gender or study programme-related factors when looking at the participants' motivations for choosing teaching as an occupation. Only a few studies have examined the relationship between subject-related differences and career choice motivations. This article therefore aims to analyse  $n = 1365$  German student teachers' motivations for choosing teaching as a career with reference to their subject choice. Students are in their first semester and enrolled in study programmes to become lower and/or upper secondary school teachers. The findings indicate small differences between different subject groups but show variance based on the study programme in combination with the subject groups.

**Keywords:** Student Teachers, Career Choice Motivation, Subject Domains, Subject Domain Differences, Teacher Education

**Anschrift der Autor\_innen**

Nina Glutsch, Universität zu Köln,  
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften,  
Empirische Schulforschung, Schwerpunkt Quantitative Methoden,  
Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Deutschland  
E-Mail: [nina.glutsch@uni-koeln.de](mailto:nina.glutsch@uni-koeln.de)

Prof. Dr. Johannes König, Universität zu Köln,  
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften,  
Empirische Schulforschung, Schwerpunkt Quantitative Methoden,  
Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Deutschland  
E-Mail: [johannes.koenig@uni-koeln.de](mailto:johannes.koenig@uni-koeln.de)

Prof. Dr. Martin Rothland, Universität Siegen,  
Fakultät II, Departement Erziehungswissenschaft-Psychologie,  
Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen, Deutschland  
E-Mail: [martin.rothland@uni-siegen.de](mailto:martin.rothland@uni-siegen.de)